

# INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EF: REFLEXÕES NO PLANO DO BRINCAR

Gislei José Scapin, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

[giscapin@gmail.com](mailto:giscapin@gmail.com)

Michael Flores Milani, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [michamilani17@gmail.com](mailto:michamilani17@gmail.com)

Carine Marques Charão, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [carinemarxcharao@gmail.com](mailto:carinemarxcharao@gmail.com)

Maristela da Silva Souza, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

[maristeladasilvasouza@yahoo.com.br](mailto:maristeladasilvasouza@yahoo.com.br)

## RESUMO

O presente texto apresenta uma reflexão a cerca do brincar, enquanto determinante da necessidade de ação da criança, evidenciando um relato de experiência de um recorte da proposta de trabalho elaborada para o componente curricular da Educação Física tratado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFSM). Fundamentamos nossa concepção e entendimento referente ao brincar pautado em autores da área da Educação Física. A proposta de trabalho exposta sobre as possibilidades de tratar a ação do brincar em aulas segue a concepção da Educação Física denominada Crítico-Superadora, manifestada e materializada no contexto escolar por meio do conteúdo jogos e brincadeiras. Por fim, enfatizamos a importância do direito ao brincar para criança numa perspectiva de se relacionar e conhecer a si, seus pares e o mundo, bem como a utilização dos espaços escolares para garantir momentos brincantes e produzir a concretude da Cultura Corporal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência; Educação Física; Brincar.

## INTRODUÇÃO

O corrente texto desenvolve uma reflexão a cerca do brincar e sua importância à criança enquanto determinante à sua necessidade de ação, evidenciando um relato de experiência a partir do recorte da proposta de trabalho elaborada para o componente curricular da Educação Física contemplado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal programa é oferecido pelo Governo Federal (Brasil), coordenado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na busca por aproximar o aluno/acadêmico de licenciatura do contexto escolar, antecipando o vínculo entre o futuro professor e a rede pública de ensino.

O PIBID – Educação Física é uma oportunidade presente no Centro de Educação Física e Desportos – UFSM, e está organizado para atender quatro etapas de ensino da educação básica<sup>1</sup>. Neste artigo, em especial, será abordado sobre as ações desenvolvidas com a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de trabalho foi realizada com uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental durante o primeiro semestre de 2017. Em tal proposta, tivemos a intenção de refletir sobre a ação do ‘brincar’ por meio do conteúdo ‘jogos e brincadeiras’, dialogando e problematizando com os educandos sobre o entendimento e importância do brincar para o período da infância, ponderando as possibilidades de aprendizagem que se manifestam de forma indireta/implícita na ação do brincar.

Para melhor entendimento e construção teórica, organizamos nosso texto em dois momentos. Primeiro, elucidaremos o elemento “jogo” enquanto conteúdo da Educação Física, apresentando nosso entendimento referente à ação do ‘brincar’ e sua importância ao educando. E segundo, apresentaremos o recorte da proposta de trabalho desenvolvida no PIBID, expondo a fundamentação metodológica de ensino e relatando as ações da prática pedagógica sistematizadas num plano de aula, seguindo a lógica descrita pelo referencial teórico exposto na metodologia de ensino.

## O BRINCAR: UMA NECESSIDADE DE AÇÃO DA CRIANÇA

O contexto escolar se constitui pelos agentes sociais/educacionais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem que entram em relação com os componentes curriculares que são construídos por uma gama de conhecimento e saberes históricos e sociais, culturalmente elaborados e socializados pela humanidade, na relação de sua prática social, entendida como a ação conjunta dos homens para produção de sua existência material (Libâneo, 1998).

---

<sup>1</sup>O PIBID Educação Física do CEFD organiza-se atendendo a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ademais, faz parte do PIBID – Interdisciplinar, juntamente com outras áreas do conhecimento.

Cada componente curricular, considerando sua singularidade, constitui-se por um conhecimento específico da área. A Educação Física, em especial, como apresenta Soares et al. (2012), tratada pedagogicamente na escola, aborda temas/elementos da Cultura Corporal, em que podemos citar os ‘jogos’, os ‘esportes’, as ‘danças’, as ‘lutas’, ‘ginástica’ e outras. Toda esta produção humana, construída historicamente, tornou-se patrimônio cultural da humanidade e necessita ser transmitido aos alunos nos espaços escolares na forma de conteúdo/conhecimento (Soares et al., 2012).

Dentre os elementos que compõe o acervo cultural humano e como meio de análise neste trabalho, evidenciamos o conteúdo ‘jogo’, especificamente os ‘jogos e brincadeiras tradicionais’, os quais foram objeto de estudo durante o período de trabalho na escola. Segundo Soares et al. (2012, p. 65) o ‘jogo’ [...]“é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. O ‘jogo’ vem ao encontro das necessidades da criança, em especial da necessidade de *ação*, que caracteriza-se pelo ato de ‘jogar’ e/ou ‘brincar’, sendo significativo à criança, auxiliando-a no desenvolvimento de pensamento, autonomia e independência, ou seja, na construção das funções psíquicas superiores da criança (Martins, 2013).

Nossa preocupação, ao trabalhar com os jogos e brincadeiras durante o semestre de atividade com PIBID – EF – Anos Iniciais, foi construir uma reflexão sobre a ‘ação do brincar’ e as possibilidades de aprendizagem que se apresentavam de forma indireta/implícita, ou seja, pensarmos sobre o que é possível aprender ao brincar, por meio da experimentação de alguns jogos e brincadeiras que constituíam o cenário cultural dos educandos.

Como citado anteriormente, Soares et al. (2012) entendem o ‘brincar’ como uma ação do jogo, que possui uma intencionalidade que vai ao encontro da necessidade (de ação) da criança, sendo caminho transformador da realidade da mesma e auxiliando em seu desenvolvimento.

Na obra “Brincar e Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança”, organizada por Elenor Kunz, emergem algumas ponderações referente à criança, a infância, o brincar e o ‘se-movimentar’ no mundo atual, fazendo críticas ao modo ‘adultocêntrico’ de entender o ‘brincar’. Preocupados, pois, em desenvolver na criança capacidades para a vida adulta, deixando de lado algumas características essenciais do

‘brincar’, esta forma (adultocêntrica) de perceber o brincar acaba por não interpretá-lo pelo viés do momento presente, deste modo obscurecendo a “imprescindível e vital necessidade da criança” (Kunz; Costa, 2015. p. 13).

O brincar, na perspectiva de Kunz e Costa (2015. p. 14), é o “ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso possibilita um momento para desenvolvimento integral de seu ser”, não se caracteriza como um ato direcionado ou em que haja alguma preocupação com algo futuro. Corroborando com esta ideia, Verder-Zöller (2004 apud Kunz, 2015. p. 17) destaca que “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade”.

No que tange a importância do brincar para a criança, consideramos sua relevância como forma de expressão com o mundo. A criança relaciona-se com seus pares e com seu ambiente por meio do brincar, descobrindo o mundo que a rodeia. Fomentando este pensamento, concordamos com Soares et al. (2012, p. 67) ao destacarem que nas relações do ‘jogar’ e ‘brincar’ é oferecido à criança “a possibilidade do conhecimento de si mesma, do conhecimento dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e, especialmente, das relações com as outras pessoas”. Neste sentido, Kunz e Costa (2015, p. 16), argumentam sobre a importância das formas de expressão para com o mundo, dado pela criança ao brincar, “a criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros e para si [...]. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz”.

Para a criança, portanto, o brincar torna-se uma possibilidade de descoberta do mundo por meio de sua expressividade e movimento corporal, no seu contato com o brinquedo (instrumento do meio) e com seus pares, nas inter-relações pessoais das mais diversas formas da Cultura Corporal, em especial, neste caso, dos jogos e brincadeiras inseridas no programa do componente curricular da Educação Física.

Neste interim, evidenciamos o uso de espaços escolares para o estímulo e a possibilidade de proporcionar a criança-educando momentos para ‘o brincar’, na forma em que tais momentos se manifestem, em especial, durante as aulas de Educação Física. As próprias aulas de Educação Física devem ser uma forma de garantir o direito de brincar da criança no momento em que são utilizadas metodologias de ensino que propiciem tais práticas para o trato com os saberes da Cultura Corporal e, ademais, o

proceso de apropriação do conhecimento deve ser um processo brincante, lúdico e criativo.

## CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRATO COM O BRINCAR

Toda nossa organização pedagógica para o desenvolvimento do programa com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no trato com o conhecimento da Educação Física, esteve pautada na concepção de Educação Física denominada ‘Crítico – Superadora’, elaborada por um Coletivo de Autores e tornada público em 1992. Tais autores pautam como objeto de conhecimento da área a ‘Cultura Corporal’, em que destacam-se como conteúdos, já citados anteriormente, o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, as lutas, entre outros (Bracht, 1999; Soares et al., 2012).

A Cultura Corporal é entendida da seguinte maneira, como define o próprio Coletivo de Autores em sua obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”,

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. (Soares et al., 2012. p.40)

Os conhecimentos acerca da Cultura Corporal estão à disposição para serem socializados democraticamente aos educandos na forma de conteúdos, sendo estes uma conquista e produção humana que se transformou em patrimônio cultural da humanidade (Soares et al. 2012. p.39). Tendo como objetivo, no seu trato, a possibilidade de proporcionar uma análise crítica do movimento e das manifestações corporais, possibilitando aos educandos uma apropriação do conhecimento e autonomia para sua expressividade em âmbito social e cultural.

Soares et al. (2012) ao elaborarem a proposta que fundamenta a Educação Física Crítico – Superadora, estabeleceram alguns princípios curriculares para o trato com o conhecimento da referida disciplina. Tais princípios devem ser considerados ao passo que constituem uma base epistemológica para os critérios de seleção, organização e sistematização do conteúdo a ser desenvolvido no espaço escolar. Podemos evidenciar: a ‘relevância social do conteúdo’, a ‘contemporaneidade’, a ‘adequação as capacidades

sociocognoscitivas’ do educando, ‘confronto e contraposição de saberes’, ‘simultaneidades dos conteúdos’, ‘espiralidade da incorporação das referencias do pensamento’ e ‘provisoriedade do conhecimento’ (Soares, et. al.2012. p. 32-34).

Tais princípios foram analisados e apreendidos pelo grupo de trabalho, auxiliando na organização da proposta elaborada para o programa, considerando, também, o fator da realidade social dos educandos e da escola, que se encontra em uma região periférica, com grande índice de violência e criminalidade onde as crianças acabam incorporando e agindo de tal maneira para com colegas e professores, bem como acabando por apresentar outro entendimento referente aos elementos da Educação Física, que caracterizam sua subjetividade, levando à contradições/conflitos dentro do espaço escolar.

## METODOLOGIA DE ENSINO E PLANO DE AULA

No decorrer das atividades do PIBID durante o primeiro semestre letivo de 2017 foram realizadas 6 aulas, com duração de 50 minutos cada, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Estivemos tratando pedagogicamente sobre o **conteúdo** ‘jogo’, em especial, as ‘brincadeiras tradicionais’, dialogando e refletindo sobre a ação do ‘brincar’ e a aprendizagem. A aula que será exposta ocorreu dia ‘9 de Junho de 2017’, sendo a última do semestre, iniciado em 7 de Abril de 2017. Tivemos por **objetivo** ‘proporcionar uma reflexão sobre o brincar e sua importância na aprendizagem, por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais’.

Para uma breve contextualização sobre os procedimentos metodológicos empregados para realização do planejamento das aulas e sistematização do plano de aula constituído por cinco passos, lançamos mão de Saviani (2012) e Gasparin (2009). Neste sentido, a materialização da prática pedagógica é pautada pela relação dialética entre sujeito (educando) e conhecimento, mediada pelo professor (Gasparin, 2009), tendo como ponto de partida:

- **Prática Social (inicial):** Contato inicial do aluno com o conteúdo a ser trabalhado. O aluno apresenta seu conhecimento empírico sobre o tema e toma conhecimento do ponto de partida do trabalho, “frequentemente é uma percepção de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como

natural” (Gasparin, 2009, p. 16). Neste ponto inicial, apresentamos como prática social as ‘Brincadeiras Tradicionais’.

Conforme apresenta Saviani (2012), neste momento professor e educando apresentam uma diferença essencial no ponto de vista pedagógico, referente ao conteúdo exposto. O educando apresenta uma compreensão sincrética em relação à prática social e o professor apresenta uma compreensão sintética, devido ao seu contato com o conhecimento e suas experiências, mas, ainda assim, é uma síntese precária. Esta diferenciação em relação à mesma prática social é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno pensa e apresenta sua prática social e seu conhecimento como fora elaborado em seu contexto social e cultural. Neste caso, trazendo para o interior do espaço escolar sua percepção e expressividade referente às ‘brincadeiras tradicionais’, indo de encontro com conhecimento do professor, proporcionando um momento de confronto e contra posição de saberes, em que os agentes sociais do processo educacional começam a ampliar seus entendimentos, encaminhando-se para o próximo passo.

**- Problemática:** Processo de questionamentos e momento de instigar o aluno a refletir, analisar e encontrar possibilidades e alternativas de transformar a prática social inicial. Mas, principalmente, refletir criticamente sobre sua realidade, realizando o questionamento da relação entre conteúdo escolar e a prática social, em consonância com os problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano pessoal e/ou social (Gasparin, 2009). É “[...] o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação deste conhecimento” (Idem, p.34).

Nesta aula, realizamos os seguintes questionamentos: ‘O que aprendemos sobre o brincar?’ ‘O que aprendemos brincando?’ ‘O que podemos aprender com as brincadeiras tradicionais?’ ‘Por que é importante brincar?’ ‘Qual a importância das brincadeiras tradicionais?’ ‘Como ocorre o ato de brincar no desenvolvimento das brincadeiras tradicionais no ambiente social?’ Os educandos respondiam de forma aleatória e distinta, expondo suas ideias e suas vivências, carregadas de influências sociais e culturais, ao passo em que novas questões surgiam gerando novas reflexões.

Os educandos, ao expressarem suas ideias, entendiam a importância do brincar, e mais, estavam tendo consciência de que brincavam e aprendiam ao brincar. Isso pode

gerar certo estranhamento, mas no início das atividades, ao perguntarmos ‘se eles brincavam’, a resposta era quase unânime: ‘não!’, imagina ao perguntar sobre ‘o que aprendemos brincando?’. Suspeitávamos que esta resposta negativa, referente ao brincar, estaria relacionada com o ambiente pessoal e social de cada aluno ou o entendimento que possuíam sobre o brincar em relação ao ambiente escolar. Porém, com a participação dos educandos fomos elaborando um entendimento sobre o brincar e as possibilidades de aprendizagem por meio deste ato/ação, fazendo o uso das brincadeiras que eram tradicionais àquele ambiente, considerando as ideias de cada educando, com intuito de sairmos do estado de estranhamento.

- **Instrumentalização:** Fase de estruturação do conhecimento e desenvolvimento dos conceitos científicos. Momento de transmissão e assimilação dos conteúdos, respondendo as questões levantadas na fase anterior. O conteúdo é posto a disposição do educando, para que recriem e transformem. Gasparin (2009) apresenta como sendo o momento em que

Os educandos e educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento (p. 49).

Para Saviani (2012), este é o momento em que os educandos apropriam-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solvência das questões da prática social, “tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente” (idem, pg.71).

Apresentamos, na sequência, as atividades que serviram como instrumentalização para o desenvolvimento desta aula, considerando o conteúdo há ser tratado:

- ‘Brincadeira pega-bolinha’ (partes do corpo): os educandos organizavam-se em duplas, posicionavam-se um de frente para outra, sentados ao solo, com uma pequena bolinha de papel entre eles. No comando do professor, que citaria alguma parte do corpo, os educandos teriam que posicionar suas mãos na região indicada e assim seguia a brincadeira. Chegaria um momento em que o professor iria falar: ‘bolinha!’, deste modo, os educandos teriam que pegar a bolinha que estava entre eles, em sua dupla.



Neste caso, apenas um educando iria pegar a bolinha, pois havia apenas uma em cada dupla;

- ‘Brincadeira elefante colorido’ (cores): nesta atividade, as crianças estariam dispostas livremente no espaço da aula, podiam estar de pé, sentadas, em grupos, etc. O professor citaria alguma cor que se encontrava no ambiente e, posteriormente, os educandos teriam de encontrar esta cor em algum lugar do espaço (escolar/sala) e permanecer ao lado da cor. Tal cor poderia ser ou estar em algum objeto, em algo da natureza, entre outras coisas, e poderiam se deslocar em busca da cor de forma livre, correndo, caminhando, saltando. Após todos encontrarem a cor solicitada, era reiniciada a brincadeira;

- ‘Dialogo final, sintetizando o que foi abordado’: neste momento, no processo de instrumentalização, nos debruçamos em dialogar com os educandos sobre as atividades realizadas. Consideramos esta etapa como sendo de grande importância, um momento de síntese e retomada das questões levantadas no passo da problematização. É necessário entender que as atividades não são realizadas de forma isolada, mas relacionam-se de forma dialética com a problematização, buscando responder os questionamentos e/ou gerar novas sínteses.

Neste ponto ‘desconstruímos’ cada atividade e relacionamos com as possibilidades de aprendizagem. Como breve exemplo, retomamos duas questões da problematização: ‘o que aprendemos brincando?’ E, ‘o que aprendemos por meio das brincadeiras tradicionais?’. Após a realização das atividades, o que aprendemos por meio delas? Brincando? Podemos analisar a primeira brincadeira e apontar, por exemplo, ‘as partes do corpo’, como algo que foi apreendido de modo lúdico, sendo este uma característica das brincadeiras. Na segunda brincadeira, podemos apontar ‘as cores’, por exemplo. Certamente que, na relação entre as atividades e a problematização, mais/outras conhecimentos foram tratados, além destes citados anteriormente.

Há a possibilidade, no primeiro momento do diálogo após as atividades, dos educandos não apresentem esta percepção em relação às possibilidades de aprendizagem com o brincar (estando implícito na brincadeira), cabendo ao professor gerar possibilidades para que despertem tal percepção (podendo ser com novas perguntas ou com exemplos concretos relacionados com o convívio dos educandos), ou

apresentem outras percepções referentes ao mesmo questionamento, isso enriquece o diálogo e amplia a zona de discussão, trazendo novos elementos para reflexão e apropriação. Deste modo, vamos construindo com os educandos novas formas de compreender e analisar o brincar e as brincadeiras tradicionais.

O diálogo final deve ser de maneira clara e objetiva, para facilitar a reflexão e propiciar a apropriação do conhecimento, buscando a relação com a problematização e com a realidade social e cultural dos educandos, sempre agindo conforme o objetivo estabelecido para aula. É importante que os educandos expressem seus conceitos e dúvidas sobre a totalidade da aula, para que possamos identificar como estão constituindo seus entendimentos e contrastar com o próximo passo do planejamento.

- **Catarse:** Momento de sistematizar o que foi incorporado pelo educando, mostrando que atingiu um nível intelectual mais elevado de conhecimento, assumindo uma nova postura mental. Momento de síntese de entendimento, tratando-se da “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (Saviani, 2012. pg. 72). A catarse, como define Gasparin (2009), é:

[...] a nova postura mental do aluno, que deve ser capaz, neste momento de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, demonstrando, através da avaliação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico. (p. 9).

Elaboramos para esta aula, seguindo a proposta do programa e seu objetivo, juntamente com os educandos, a seguinte catarse: ‘entendimento de novas aprendizagens a partir do brincar e das brincadeiras tradicionais’; ‘Compreensão da importância do brincar como forma de conhecer e se relacionar com o mundo, possibilitando novas aprendizagens e conhecimentos’.

Os educandos precisam ampliar sua compreensão da prática social. Esse momento é de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, pois ocorre a passagem da sincrese à síntese, ou seja, saindo do aspecto confuso para uma visão clara e coerente. Neste caso, evidenciamos o entendimento de que o brincar vai além do ato, os educandos percebem que brincam, e ademais, que é possível aprender brincando,

vivenciando e realizando as brincadeiras que fazem parte de sua cultura, ou seja, a aprendizagem é inerente ao ato de brincar mesmo estando de forma indireta/implícita. Entendem que os conteúdos da Educação Física são realidades elaboradas do seu ambiente social, que podem dialogar sobre as práticas corporais que desenvolvem fora do ambiente escolar, na rua de seus bairros, junto com seus amigos e irmãos. Posteriormente nos encaminhamos para o último passo deste plano.

- **Prática Social (final):** A partir da nova posição do aluno em relação ao conteúdo, é o momento de transpor a teoria para uma nova prática, o aluno detém uma nova forma de pensar a realidade que constitui a nova prática social final. Assim, apresenta Gasparin (2009, p. 8), “o conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna à prática social de onde partiu, visando agir sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consistente, intervindo em sua transformação”. Para Saviani (2012, p. 72), nesta etapa final, os educandos encontram-se em um nível sintético de conhecimento, o qual o professor já se encontrava. Seguindo no pensamento deste autor, essa elevação no nível intelectual dos educandos é essencial para que entendam a especificidade da relação pedagógica, tornando-os capacitados a expressarem uma compreensão prática em termos tão elaborados quanto ao professor.

Esta etapa caracteriza-se pela volta ao ponto de partida, porém desta vez modificado e ampliado. Deste modo, expomos como prática social (final) as ‘Brincadeiras Tradicionais’, que por meio delas foi possível analisarmos e refletirmos o ‘brincar’ enquanto ato indispensável para a criança, tendo papel fundamental para a descoberta e conhecimento do mundo e possibilidade de aprendizagem de novos saberes.

Para Saviani (2012), esta ordem expressa na sistematização/organização do plano de aula não, necessariamente, será seguida, dependerá da necessidade dos agentes educacionais e/ou poderá ser realizada a retomada dos passos em qualquer momento da aula. A exemplo disso, no caso da aula que foi exposta, problematizamos, instrumentalizamos e posteriormente retomamos alguns elementos da problematização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar, a criança pode apropriar-se de vários conhecimentos, além dos citados no exemplo de aula exposto acima, e que, também, podem fazer parte ou estarem relacionados a outros componentes curriculares, mas a ação do brincar deve estar sempre presente no cotidiano da criança. Priorizamos o trato com o ‘brincar’ de forma livre e autônoma. O que coube a este trabalho foi a reflexão das possibilidades de aprendizagem que se manifestam de forma indireta/implícita nos jogos e brincadeiras que compõe o acervo da Educação Física e a realidade dos educandos.

Por fim, enfatizamos a importância do direito ao brincar para a criança numa perspectiva de relacionar e conhecer a si, seus pares e o mundo. Com este trabalho pretendemos elucidar a possibilidade de assegurar e garantir o suprimento da necessidade de ação, bem como o direito de brincar de nossas crianças a partir das manifestações culturais. O uso do espaço escolar e das aulas de Educação Física, especificamente a partir de programas de ensino como o PIBID, torna-se fundamental para legitimar e fomentar o estímulo ao brincar e, conseqüentemente, proporcionar uma ampliação do conhecimento cultural e do repertório motor das crianças.

## REFERÊNCIAS

Bracht, V. A.(1999). A constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. Caderno Cedes. Ano XIX, nº 48.

Gasparin, J.(2009). Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica. .5º Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Kunz, E.; Costa, A.(2015). A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se movimentar”. In Kunz, E. (org). Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança. Ed: Unijuí. Ijuí.

Libâneo, J. C.(1998). Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola.

Martins, L. M.(2013). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D.(2012). Escola e Democracia. – 42 ed. – Campinas. SP: Autores Associados.

Soares, C. L. et al.(2012). Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez.